Capítulo 25

Gestão Escolar na Inclusão e a Organização do Trabalho Pedagógico

School Management for Inclusion and the Organization of Pedagogical Work

Ednéia Maria de Oliveira Andrade

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e ABA.

Resumo: Este capítulo discute o papel da gestão escolar na construção de condições de participação e aprendizagem, com atenção à organização do trabalho pedagógico e ao enfrentamento de barreiras. Trata-se de um estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, apoiado em artigos científicos e na legislação educacional brasileira. A análise articula gestão democrática, projeto político-pedagógico, formação em serviço, acessibilidade curricular e colaboração entre professores da classe comum e do atendimento educacional especializado. Defende-se que a inclusão requer decisões institucionais acompanhadas de recursos, tempo de planejamento, escuta dos estudantes e avaliação das condições de ensino. O texto apresenta possibilidades de organização da rotina gestora e critérios para acompanhar o acesso às atividades escolares, preservando a responsabilidade pedagógica da escola e a participação das famílias. As propostas discutidas constituem orientações para reflexão e adaptação a cada unidade, sem representar um protocolo validado. A contribuição do capítulo está em relacionar o compromisso com o direito à educação às decisões cotidianas que podem ampliar ou restringir esse direito.

Palavras-chave: gestão escolar; educação inclusiva; trabalho pedagógico; acessibilidade; formação docente.

Abstract: This chapter discusses the role of school management in creating conditions for participation and learning, focusing on the organization of pedagogical work and the removal of barriers. It is a theoretical study based on a narrative reading of scientific articles and Brazilian educational legislation. The discussion connects democratic management, the school educational project, professional development, curricular accessibility, and collaboration between mainstream and specialized education teachers. Inclusion is understood as an institutional responsibility that requires resources, planning time, student participation, and the assessment of teaching conditions. The chapter proposes ways to organize management routines and criteria for monitoring access to school activities while recognizing the pedagogical responsibility of schools and the participation of families. These proposals are intended to support reflection and adaptation to local contexts and do not constitute a validated protocol. The chapter contributes by connecting the right to education with everyday institutional decisions that can either expand or restrict opportunities to learn.

Keywords: school management; inclusive education; pedagogical work; accessibility; teacher education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar se realiza em decisões cotidianas. Ela está presente na maneira como uma matrícula é acolhida, na distribuição dos espaços, na elaboração

DOI: 10.47573/aya.5379.3.45.25

das atividades e na possibilidade de um estudante comunicar o que sabe. Também depende do modo como a equipe responde quando um recurso não funciona ou quando a organização da aula impede a participação. Essas situações tornam a gestão parte do trabalho pedagógico, pois as condições de ensinar e aprender não são produzidas apenas no interior de cada sala.

O debate costuma se concentrar na preparação individual do professor. Essa preparação é necessária, mas perde alcance quando o docente trabalha sem tempo de planejamento, sem acesso a materiais e sem interlocução com outros profissionais. A direção e a coordenação pedagógica precisam organizar condições para que o conhecimento produzido na formação se transforme em práticas acompanhadas pela escola. O compromisso institucional começa quando a dificuldade deixa de ser tratada como um problema privado de quem está diante da turma.

Carvalho e Lino (2023) aproximam a produção acadêmica sobre gestão inclusiva da atuação de um gestor escolar. O estudo identifica fragilidades formativas e a concentração de tarefas em demandas burocráticas e conflitos. Seu recorte não permite generalizar o funcionamento de todas as escolas, mas ajuda a formular uma questão relevante: como garantir espaço para decisões pedagógicas em uma rotina pressionada por urgências administrativas?

Este capítulo analisa essa questão por meio de uma discussão bibliográfica e documental. O objetivo é compreender como a gestão pode organizar responsabilidades, recursos e processos de acompanhamento que favoreçam a inclusão. O texto considera a diversidade dos estudantes e dedica atenção às barreiras vivenciadas pelo público da educação especial. Não reduz a inclusão a esse público nem desconsidera a necessidade de apoios específicos para assegurar seu direito à escolarização.

PERCURSO DA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

O capítulo foi desenvolvido como estudo teórico, mediante leitura narrativa de publicações relacionadas à gestão inclusiva, à colaboração profissional e à acessibilidade curricular. Foram consultadas páginas de periódicos e registros de artigos em SciELO, Educ@ e portais universitários, com verificação de autoria, título, ano e endereço de acesso. A seleção foi orientada pela pertinência das fontes para o problema discutido, e não por uma pretensão de reunir toda a produção sobre inclusão escolar.

A leitura considerou estudos empíricos, revisões e textos conceituais. Essa diferença foi preservada na interpretação. Um estudo realizado em uma escola permite discutir processos daquele contexto, mas não constitui uma descrição de toda a educação brasileira. Uma revisão apresenta contribuições de um campo de pesquisa, sem substituir a análise das condições de cada rede. Os textos sobre desenho universal oferecem princípios de planejamento, cuja aplicação depende da identificação das barreiras presentes em uma situação de ensino.

A parte documental compreendeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 12.686/2025 em sua redação atualizada. As normas foram utilizadas para delimitar responsabilidades e direitos relacionados à organização escolar. As propostas de rotina apresentadas adiante resultam de elaboração analítica do capítulo. Não foram aplicadas em uma instituição nem submetidas a um processo de validação empírica.

A discussão foi organizada em eixos que se relacionam: gestão democrática, projeto político-pedagógico, formação, planejamento, participação e avaliação institucional. O procedimento permite aproximar a literatura de situações de trabalho sem inventar dados de campo. Seu limite está na natureza interpretativa da seleção bibliográfica. Outras pesquisas e experiências podem acrescentar perspectivas que não foram desenvolvidas neste texto.

DIREITO À EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A legislação brasileira fornece uma base para compreender a inclusão como responsabilidade pública. A LDB organiza os deveres dos sistemas de ensino e das instituições escolares. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo e a condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essas dimensões precisam ser consideradas em sua relação, pois o ingresso formal na escola não informa, sozinho, como o estudante participa das experiências educativas (Brasil, 1996, 2015).

Na rotina da gestão, essa compreensão exige examinar procedimentos que podem parecer neutros. Um formulário disponível apenas em formato impresso, uma reunião sem condições de comunicação acessível ou uma avaliação que admite uma única forma de resposta podem criar obstáculos. A análise institucional deve perguntar quem consegue utilizar cada procedimento, quem encontra dificuldades e quais mudanças são possíveis. O foco recai na relação entre a pessoa e as condições oferecidas pela escola.

O Decreto nº 12.686/2025, atualizado pelo Decreto nº 12.773/2025, caracteriza o atendimento educacional especializado como atividade pedagógica complementar ou suplementar à escolarização. Também prevê sua articulação com o projeto político-pedagógico. Para a gestão, isso reforça a necessidade de relacionar os apoios especializados ao trabalho escolar, sem transformar o AEE em substituição da frequência à classe comum (Brasil, 2025).

A definição de responsabilidades precisa ser acompanhada de condições de realização. A escola pode reorganizar horários, rever fluxos de comunicação e documentar necessidades. Determinadas demandas, como contratação de profissionais, obras e financiamento, dependem de decisões da rede. Uma gestão responsável registra essas necessidades, acompanha os encaminhamentos e mantém a comunidade informada. Reconhecer limites administrativos não significa abandonar a ação local, mas distinguir aquilo que a unidade pode resolver daquilo que deve exigir dos órgãos competentes.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

A gestão democrática envolve a possibilidade de participar das decisões que organizam a vida escolar. Essa participação requer informação compreensível, espaços de escuta e retorno sobre o que foi discutido. Uma reunião pode reunir muitas pessoas e continuar pouco participativa quando a pauta está fechada, a linguagem impede o entendimento ou as manifestações não influenciam as decisões. A gestão precisa observar a qualidade da participação, e não somente a existência formal de encontros.

Silva e Leme (2009) discutem a relação entre democratização da escola e cultura inclusiva a partir de um estudo de caso. A contribuição do trabalho está em mostrar a importância da atuação da direção na organização do ambiente escolar. Esse vínculo permite pensar a inclusão como parte da identidade institucional, expressa nas relações entre profissionais, estudantes e famílias, em vez de restringi-la a uma atividade ocasional.

Uma cultura inclusiva se revela na maneira como a equipe interpreta as dificuldades. Dizer que determinado estudante não acompanha pode encerrar a análise antes de examinar a proposta de ensino. A pergunta institucional precisa alcançar o objetivo da atividade, os recursos utilizados, o tempo oferecido e as possibilidades de resposta. Isso não elimina diferenças entre estudantes. Permite conhecer essas diferenças sem convertê-las em justificativa automática para a exclusão.

Glat (2018) problematiza a separação entre ensino comum e educação especial e defende uma cultura de colaboração. Na organização escolar, essa discussão convida a rever a expectativa de que um único especialista resolva tudo o que diz respeito ao estudante com deficiência. O conhecimento especializado contribui para a atuação coletiva, mas não retira do professor regente sua responsabilidade pelo ensino nem da gestão sua responsabilidade pelas condições de trabalho.

O enfrentamento do capacitismo exige atenção à linguagem e às práticas. Elogios que tratam uma ação cotidiana como algo extraordinário apenas pela presença de uma deficiência podem reforçar expectativas reduzidas. A exclusão de passeios, apresentações ou atividades coletivas também precisa ser examinada. Uma ação formativa pode discutir situações concretas e seus efeitos, sem expor estudantes ou transformar a reunião em julgamento individual de profissionais. O objetivo é modificar decisões e relações que restringem direitos.

Omote (2018) reúne pesquisas sobre atitudes sociais relacionadas à inclusão e aponta a possibilidade de mudanças mediante atividades planejadas. Para a gestão, a implicação é organizar um trabalho continuado sobre convivência e participação. Uma campanha isolada pode abrir uma conversa, mas precisa estar ligada à revisão das rotinas. O acompanhamento deve observar o que muda nas oportunidades de participação e na resposta a situações de discriminação.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO DA INCLUSÃO

O projeto político-pedagógico pode transformar compromissos gerais em decisões verificáveis. Para isso, precisa registrar prioridades da escola, responsabilidades, formas de participação e critérios de acompanhamento. Um texto que afirma respeito às diferenças, mas não orienta a organização do tempo e dos recursos, oferece pouca sustentação às decisões diárias. A inclusão deve atravessar o projeto da unidade, articulada ao currículo e à avaliação institucional.

Uma possibilidade é iniciar a revisão do documento por situações recorrentes. A equipe pode identificar dificuldades no acesso aos materiais, na comunicação com as famílias, na participação em atividades coletivas e na articulação entre serviços. Esse levantamento deve incluir a escuta dos estudantes em formatos compatíveis com suas formas de comunicação. Os registros não precisam expor diagnósticos em documentos de circulação ampla. Devem permitir compreender as barreiras e planejar respostas.

O planejamento institucional ganha consistência quando distingue uma necessidade de uma solução previamente escolhida. A escola pode perceber que um estudante não participa de uma atividade e decidir imediatamente comprar um equipamento. Antes da compra, convém analisar o objetivo da tarefa, os materiais existentes e a forma de mediação. O recurso pode ser necessário, mas sua escolha precisa responder à barreira identificada, com previsão de uso, manutenção e orientação aos profissionais.

Também é preciso estabelecer prioridades sem produzir uma competição entre direitos. Demandas que comprometem segurança, comunicação e acesso às atividades exigem resposta organizada. Outras mudanças podem ser planejadas ao longo do período letivo. Em ambos os casos, a gestão deve registrar quem acompanhará o encaminhamento e quando ocorrerá nova avaliação. A ausência de prazo ou de responsável favorece o desaparecimento de demandas que já foram reconhecidas pela equipe.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E COLABORAÇÃO PROFISSIONAL

A formação em serviço pode aproximar conceitos e problemas reais do trabalho. Para isso, precisa ultrapassar a transmissão de informações gerais sobre deficiências. A equipe necessita analisar como seleciona conteúdos, comunica instruções, organiza grupos e acompanha aprendizagens. O estudo de situações pedagógicas permite relacionar conhecimentos especializados à responsabilidade curricular de todos os professores, com espaço para questionamentos e revisão das propostas.

Camargo e colaboradores (2020) investigaram desafios relatados por professores na escolarização de crianças autistas. O estudo destaca necessidades formativas vinculadas ao cotidiano da inclusão. Sua contribuição não deve ser

convertida em uma lista universal de dificuldades de todos os estudantes autistas. Ela sustenta a importância de escutar os docentes e delimitar demandas antes de organizar uma ação formativa.

A gestão pode estruturar encontros com uma sequência de trabalho: identificação de uma barreira, estudo de referências, elaboração de alternativas, experimentação na aula e retorno sobre o que ocorreu. Essa proposta mantém a formação vinculada à prática sem reduzir o estudo teórico a uma busca por respostas imediatas. Uma atividade que não funcionou também produz perguntas relevantes, desde que a análise descreva suas condições e não se limite à culpabilização do estudante ou do professor.

Zerbato e Mendes (2021) discutem a formação docente articulada ao desenho universal para a aprendizagem e à colaboração. A leitura do estudo contribui para pensar encontros em que os participantes examinam e reformulam o ensino. No plano institucional, isso exige tempo previsto, acesso a materiais e possibilidade de partilhar decisões. A participação não pode depender apenas de encontros improvisados entre uma aula e outra.

A revisão de Souza e Mendes (2017) evidencia contribuições de pesquisas colaborativas para a formação e a inclusão escolar. Uma implicação para a gestão é reconhecer os profissionais como participantes da produção de conhecimento sobre sua prática. A formação ganha sentido quando os professores podem descrever o problema, discutir alternativas e avaliar a pertinência das mudanças, em vez de apenas receber procedimentos elaborados sem conhecimento do contexto.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR E CONDIÇÕES PARA ENSINAR

A acessibilidade curricular exige examinar como o conhecimento é apresentado e como o estudante pode participar de sua construção. A gestão não substitui o planejamento docente, mas precisa assegurar condições para que ele considere diferentes necessidades. Isso envolve disponibilizar recursos, favorecer a interlocução entre profissionais e acompanhar a coerência entre os objetivos de ensino e as atividades propostas.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) discutem a diferenciação curricular e o desenho universal como princípios para a inclusão. A questão permite deslocar a análise de uma atividade isolada para a organização das oportunidades de aprendizagem. Diferenciar caminhos não equivale a retirar, de modo automático, os conhecimentos oferecidos aos demais estudantes. As decisões precisam ter justificativa pedagógica e ser revistas à luz do acompanhamento da aprendizagem.

Zerbato e Mendes (2018) apresentam o desenho universal para a aprendizagem como referência para planejar propostas mais acessíveis. Sebastián-Heredero (2020) expõe diretrizes relacionadas a diferentes formas de apresentação, ação e expressão e envolvimento. Esses princípios ajudam a formular perguntas

sobre o ensino, sem dispensar apoios individualizados quando necessários. O uso de um mesmo material para todos também não garante igualdade de acesso.

Em uma atividade de leitura, por exemplo, a equipe pode distinguir o objetivo de compreender uma narrativa da exigência de responder exclusivamente por escrita manual. A depender do objetivo, a resposta oral, a seleção de imagens ou uma produção com apoio tecnológico podem oferecer caminhos pertinentes. O exemplo não constitui uma prescrição para qualquer estudante. Ele mostra por que é necessário identificar o que se pretende ensinar antes de decidir quais formas de participação serão aceitas.

Na avaliação, a gestão pode apoiar a discussão de critérios claros. Se o objetivo é analisar a compreensão de um conteúdo, dificuldades motoras ou de comunicação não devem ser confundidas automaticamente com desconhecimento. O registro dos apoios utilizados ajuda a interpretar o desempenho e planejar os próximos passos. A avaliação precisa informar a continuidade do ensino, preservando expectativas de aprendizagem e reconhecendo as condições em que a atividade foi realizada.

A escolha de tecnologias também requer análise pedagógica. Uma plataforma pode oferecer muitas funções e continuar inacessível para parte dos estudantes. A escola deve observar navegação, legibilidade, compatibilidade com recursos assistivos, possibilidade de uso sem conexão e tratamento de dados. A compra não encerra a responsabilidade da gestão. É necessário acompanhar a utilização, recolher dificuldades e assegurar alternativas quando o recurso não atende à finalidade prevista.

ARTICULAÇÃO ENTRE CLASSE COMUM E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

A colaboração entre a classe comum e o AEE requer circulação de informações relevantes para o ensino. Essa articulação não se resume ao envio de atividades prontas para adaptação. É preciso discutir objetivos, barreiras, recursos e formas de acompanhamento. Quando o planejamento chega ao serviço especializado apenas no momento da aula, a possibilidade de analisar e produzir apoios fica reduzida.

Pinto, Godoy e Costa (2022), em estudo com três docentes, identificaram a antecipação dos conteúdos como um desafio para a articulação profissional. O recorte é localizado, mas oferece uma pergunta útil à gestão: quais rotinas permitem que os professores conheçam o planejamento uns dos outros em tempo de construir respostas? A definição de um canal de comunicação precisa vir acompanhada de tempo de trabalho e responsabilidades claras.

Uma organização possível é prever encontros breves e periódicos para discutir situações prioritárias. O professor da classe comum apresenta os objetivos curriculares e os registros da turma. O professor do AEE contribui com a análise de barreiras e recursos de acessibilidade. A coordenação acompanha os encaminhamentos e identifica necessidades institucionais. Essa proposta deve

ser ajustada à jornada dos profissionais, sem criar trabalho adicional invisível ou transferir a responsabilidade por todos os estudantes a um único serviço.

O registro compartilhado pode ser conciso: objetivo de ensino, barreira observada, apoio planejado, responsável pelo encaminhamento e data de retorno. A descrição precisa evitar rótulos que encerrem a análise. Informar que o estudante não realiza uma tarefa sem apoio pode ser útil, desde que o documento descreva qual tarefa, em quais condições e com quais recursos. A precisão ajuda a planejar o ensino e a verificar se o apoio proposto ampliou a participação.

Na passagem entre professores, turmas ou etapas, essa documentação contribui para a continuidade do trabalho. A nova equipe deve receber informações pedagógicas pertinentes, respeitando a privacidade. Relatórios extensos de caráter clínico não substituem uma descrição de como o estudante participa das atividades. O planejamento da transição pode incluir visita aos espaços, apresentação da rotina e escuta do próprio estudante sobre dúvidas e necessidades.

FAMÍLIAS E ESTUDANTES NAS DECISÕES ESCOLARES

A participação das famílias pode ampliar o conhecimento da escola sobre formas de comunicação, interesses e experiências dos estudantes. Essa aproximação exige relações de confiança e objetivos claros. Uma reunião convocada apenas para apresentar dificuldades tende a restringir o diálogo. A gestão pode favorecer encontros em que a equipe também compartilhe aprendizagens, explique propostas e escute a avaliação da família sobre a experiência escolar.

O diálogo precisa reconhecer que familiares possuem diferentes condições de tempo, deslocamento e acesso à informação. A instituição pode oferecer alternativas de contato e registrar os combinados de forma compreensível. A participação não deve ser reduzida à presença física em reuniões nem interpretada por expectativas únicas sobre a organização familiar. O compromisso da escola permanece, mesmo quando a parceria enfrenta dificuldades.

A escuta dos estudantes merece atenção própria. Falar com familiares não substitui o direito de crianças e adolescentes participarem das decisões que os envolvem. A escola pode utilizar conversa, imagens, recursos de comunicação e observação de escolhas, conforme cada situação. Essa escuta não significa que toda decisão será definida apenas pela preferência imediata do estudante. Significa reconhecer suas manifestações como informação relevante para o planejamento e para a avaliação das condições oferecidas.

Nos conflitos, a gestão precisa distinguir divergência de opinião, falha de comunicação e violação de direitos. O procedimento pode incluir registro do ocorrido, escuta das pessoas envolvidas, definição de encaminhamentos e retorno em prazo acordado. A exposição do estudante em grupos de mensagens ou reuniões abertas deve ser evitada. O tratamento das informações precisa corresponder à finalidade pedagógica e às responsabilidades institucionais.

A relação com serviços de saúde e assistência social pode contribuir para o atendimento de necessidades específicas, mas não deve produzir a suspensão do ensino enquanto se aguarda uma resposta externa. A equipe escolar pode planejar apoios pedagógicos com as informações disponíveis e reavaliá-los quando surgirem novos elementos. Essa postura preserva a função da escola e permite construir uma articulação intersetorial em que cada serviço responde por suas atribuições.

ACOMPANHAMENTOS DA ROTINA GESTORA

A avaliação institucional da inclusão deve alcançar oportunidades de participação e condições de aprendizagem. O número de matrículas e a frequência são informações relevantes, mas precisam ser relacionadas ao acesso às atividades. Um estudante pode estar presente e permanecer sem comunicação acessível, sem participação nos grupos ou sem acompanhamento do que aprende. A gestão deve criar meios de perceber essas situações antes que se tornem rotinas naturalizadas.

A utilidade do acompanhamento depende do retorno às decisões. Se a análise identifica uma barreira, a equipe precisa definir um encaminhamento possível e verificar o que ocorreu. A repetição do mesmo problema pode indicar insuficiência do recurso, falta de condições de uso ou interpretação inadequada da demanda. Rever a proposta não representa fracasso do estudante. Faz parte da responsabilidade de examinar o ensino e as condições institucionais que o sustentam.

Também convém registrar as decisões que dependem da secretaria ou de outros órgãos. O documento pode indicar a necessidade apresentada, a data do encaminhamento, a resposta recebida e as medidas provisórias adotadas pela escola. Esses registros não devem transformar soluções temporárias em substituições permanentes dos recursos necessários. Eles ajudam a dar continuidade à demanda e a manter a comunidade informada sobre o que ainda precisa ser resolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar participa da inclusão ao organizar as condições em que o ensino acontece. Seu papel envolve decisões sobre tempo, recursos, formação, comunicação e acompanhamento. O compromisso com a diversidade precisa aparecer nessas decisões, associado à escuta da comunidade e à responsabilidade pelo direito à aprendizagem. Uma escola acolhedora também deve examinar o que oferece para que cada estudante tenha acesso ao conhecimento.

A discussão bibliográfica mostrou contribuições para pensar a colaboração profissional, a formação em serviço e a acessibilidade curricular. Esses conhecimentos não produzem uma resposta única para todas as unidades. Eles permitem formular perguntas mais precisas sobre as barreiras e organizar processos de revisão das práticas. A gestão pode favorecer esse movimento quando assegura espaços de estudo e mantém relação entre os problemas identificados e os encaminhamentos escolhidos.

As propostas apresentadas neste capítulo constituem possibilidades de organização a serem analisadas em cada contexto. Seu uso exige participação da equipe e acompanhamento dos efeitos sobre o trabalho pedagógico. Estudos futuros podem investigar como diferentes redes organizam o tempo de colaboração e quais condições sustentam a continuidade dos apoios entre etapas de ensino. Também podem examinar como estudantes e famílias avaliam sua participação nas decisões institucionais.

A inclusão se fortalece quando a escola reconhece suas responsabilidades e enfrenta suas limitações de forma documentada e coletiva. Isso inclui agir sobre o que pode ser reorganizado localmente e exigir da rede as condições que dependem de outras instâncias. O trabalho da gestão não se encerra na resolução de uma demanda. Ele permanece na revisão das oportunidades de participação e aprendizagem que a instituição oferece todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Texto atualizado pelo Decreto nº 12.773/2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher, SILVA, Gabrielle Lenz da, CRESPO, Renata Oliveira, OLIVEIRA, Calleb Rangel de e MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37828. Acesso em: 29 set. 2026.

CARVALHO, Camila Lopes de e LINO, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. **Revista Educação Especial,** v. 36, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X69202. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69202. Acesso em: 29 set. 2026.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de

colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 24, n. especial, p. 9–20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/. Acesso em: 29 set. 2026.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 24, n. especial, p. 21–32, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/VKFFLxSr5GW6LKq9P7crnFt/. Acesso em: 29 set. 2026.

PINTO, Rosana Zela, GODOY, Miriam Adalgisa Bedim e COSTA, Ailton Barcelos da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062022000100225&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal de e ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017. DOI: https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114. Acesso em: 29 set. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 26, n. 4, p. 733–768, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/. Acesso em: 29 set. 2026.

SILVA, Claudia Lopes da e LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão,** v. 29, n. 3, p. 494–511, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/bRsngn3Cvx9dmYbkP4Lz6qG/. Acesso em: 29 set. 2026.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de e MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 23, n. 2, p. 279–292, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000200279&script=sci_abstract. Acesso em: 29 set. 2026.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos,** v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04. Acesso em: 29 set. 2026.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educação e Pesquisa, v. 47, e233730, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/193215. Acesso em: 29 set. 2026.